



Introducción

“Somos maestros, no nos disparen...”. Con esta frase se inicia el libro “Ser maestro en los márgenes” de Alberto Colín (2024), un texto que da cuenta del contexto de violencia en el que profesores de educación básica realizan su labor educativa en México. Su lectura resulta obligada, pues constituye evidencia de los cercamientos del capital (Federici, 2020) sobre la vida en distintas regiones del mundo y, de manera particular, en el país.

En este escenario, marcado recientemente por asesinatos y agresiones físicas contra docentes y estudiantes en distintos niveles educativos, se vuelve pertinente preguntarse: ¿qué significa ser maestro en el mundo contemporáneo? ¿Es posible, desde la docencia, sostener la

esperanza frente a la contingencia de la vida?

Para esbozar —no una respuesta definitiva, sino una aproximación— recuperamos a Zinn (2004), quien, ante la pregunta sobre el origen de su optimismo frente a un mundo atravesado por noticias desalentadoras, respondía que su esperanza radicaba en la confianza en las personas: en aquellas que, pese a la adversidad, actúan y mantienen viva la posibilidad de transformación.

Lo que nos recuerda a Bloch (2004), quien plantea que la esperanza no es una emoción pasiva, sino una acción que debe ponerse en movimiento. En un mundo donde el capital promueve la inmediatez y el consumo como horizontes únicos, sostener la esperanza se vuelve un imperativo cotidiano. Desde la educación, ello implica activarla como acto pedagógico, en palabras de Bloch, se trata de aprender la esperanza.

El texto se organiza en tres momentos, se explica de forma breve en qué consiste la autoetnografía; el segundo, la narración de los autores y las reflexiones finales.

La autoetnografía como posicionamiento

Este texto se construye a partir de un ejercicio autoetnográfico que recupera las experiencias que nos llevaron a ser docentes, reconociendo en ellas saberes que no solo orientaron esa decisión, sino que han configurado nuestra práctica a lo largo del tiempo (Tardif, 2004).

Compartimos trayectorias marcadas por condiciones históricas comunes: somos hijos de la crisis derivada del quiebre del Estado benefactor; nuestra formación se desarrolló durante la llamada “década perdida” y la consolidación del neoliberalismo, proceso que profundizó la precarización del sistema educativo. Asimismo, coincidimos como docentes interinos en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en haber migrado hacia entidades del país caracterizadas tanto por la violencia como por la resistencia social. Desde ahí se teje esta narración.

Optar por la autoetnografía responde a las siguientes razones. Por un

lado, permite visibilizar la precarización de la labor docente en el marco de una universidad pública históricamente limitada presupuestalmente. Por otro, posibilita mostrar cómo las transformaciones estructurales —de la crisis económica al neoliberalismo— han llevado a la universidad pública a una lógica de sobrevivencia que hoy exige también su defensa.

La autoetnografía permite evidenciar que la resistencia y la esperanza se expresan en acciones cotidianas, muchas veces inadvertidas, que se vuelven visibles a través de un ejercicio compartido de reflexión. Estas acciones configuran el quehacer docente como práctica que busca formar profesionales de la educación con un bagaje analítico y crítico, principios que subyacen en la práctica docente de los autores de este texto. La autoetnografía resultó la mejor estrategia, por su flexibilidad, por las distintas maneras de elaborarla. Es una aproximación a la investigación y a la escritura que, desde la descripción e interpretación de la experiencia personal, ilustra la experiencia cultural (Ellis et al., 2019), combina elementos de la autobiografía y la etnografía. Es, a la vez, proceso y producto, y asume la investigación como un acto político.

Narrativas autoetnográficas: trayectorias, saberes y práctica docente

Nuestras trayectorias se entrelazan en experiencias marcadas por el origen social, la migración, la crisis y la inserción en contextos educativos atravesados por la desigualdad y la violencia.

Por un lado, la experiencia de haber nacido en una familia campesina y de madre indígena implicó una socialización en la que la cultura mestiza-otomí configuró formas de comprender el mundo que, en un inicio, no fueron problematizadas, pero que posteriormente se resignificaron en la formación antropológica. La migración desde un pequeño pueblo de Hidalgo hacia la Ciudad de México para cursar estudios universitarios no solo marcó mi desarrollo profesional, sino que también orientó los intereses de investigación hacia la migración y sus implicaciones sociales. Mi formación como economista en un contexto profundamente influido por el marxismo, atravesada por la crisis de los años ochenta, permitió no solo observar las transformaciones estructurales del país, sino también construir

estrategias de resistencia en la vida cotidiana. En este sentido, la docencia emergió como un acto político y, simultáneamente, como una posibilidad de subsistencia en el ámbito de la educación pública.

Esta trayectoria se complementa con una experiencia urbana situada.

Hijo de padres provenientes de contextos rurales en Hidalgo y el Estado de México. Mi madre, ama de casa, y mi padre, policía de la Ciudad de México, encarnaron dos mundos: el de la cultura rural y el de la institucionalidad urbana. De ellos heredé saberes que hoy reconozco como parte de mi habitus, en el sentido planteado por Pierre Bourdieu: disciplina, sentido del deber, lectura del riesgo y comprensión de la autoridad.

Haber crecido en la Ciudad de México, en un entorno como el de la alcaldía Azcapotzalco, implicó habitar la intersección entre lo rural heredado y lo urbano vivido. La vida en el barrio, la calle y los espacios de socialización cotidiana constituyeron un primer laboratorio de aprendizaje, donde se adquirieron saberes prácticos, corporales y situados que hoy forman parte del habitus docente (Bourdieu, 1991).

La movilidad en la ciudad –en transporte público, bicicleta o automóvil– permitió desarrollar una lectura compleja de la realidad social, reconociendo en ella desigualdades y diversidades. Esta experiencia se traduce en una práctica docente que entiende a los estudiantes no como individuos aislados, sino como sujetos inscritos en tramas de significado (Geertz, 2003), donde enseñar implica interpretar contextos y situar el conocimiento.

El elemento generacional también resulta central. Haber crecido en los años ochenta, en el contexto del gobierno de López Portillo, implicó incorporar la crisis como categoría estructurante de la experiencia. Con el tiempo, esta se reveló como una crisis no solo económica, sino también social, política, cultural y educativa. Este “saber de la crisis” atraviesa la práctica docente, al reconocer tanto los límites estructurales del sistema educativo como la necesidad de sostener una ética crítica dentro de ellos.

Las trayectorias laborales y territoriales profundizan esta comprensión. La estancia en Jiquilpan, Michoacán, como docente en una

universidad pública en un contexto marcado por la llamada “guerra contra el narcotráfico”, permitió observar de cerca los efectos de la violencia estructural, particularmente en poblaciones jornaleras migrantes. Asimismo, evidenció las dificultades que enfrentan las mujeres para acceder y permanecer en la educación superior, lo que convirtió su acompañamiento en una práctica central que reafirma la esperanza en la educación como horizonte de transformación.

De manera paralela, la experiencia de traslado a Acapulco entre 2016 y 2019 implicó un proceso de reterritorialización. Este cambio supuso el aprendizaje de nuevos códigos sociales en un entorno atravesado por el turismo y la violencia. No todos los saberes fueron transferibles; sin embargo, la capacidad de leer estructuras sociales, interpretar relaciones de poder y adaptarse a distintos contextos se consolidó como una herramienta fundamental tanto para la docencia como para la gestión educativa.

En este entramado de experiencias, la docencia aparece también como una práctica de temporalidad diferida. Sus efectos no son inmediatos, sino que se manifiestan en momentos posteriores, en las trayectorias de los estudiantes. El encuentro con exalumnos que recuperan aprendizajes en su vida profesional confirma que la enseñanza trasciende el aula y se proyecta en la vida social.

Así, la esperanza no se configura como una abstracción, sino como una práctica situada que se renueva en el diálogo cotidiano con los estudiantes, en sus procesos formativos y en las transformaciones que logran construir a partir de su paso por la educación superior.

Reflexiones finales

Nuestra práctica docente es el resultado de trayectorias situadas: el cruce entre el campo y el barrio, la ciudad y la provincia, la crisis y la movilidad territorial. Los saberes que heredamos y construimos no son universales ni neutros; son históricos, sociales y culturales. Enseñar implica más que transmitir conocimiento: implica interpretar contextos, asumir límites estructurales y sostener una ética de la esperanza.

La docencia se configura así como una práctica social y política que, incluso en condiciones adversas, mantiene abierta la posibilidad de transformación.

Sostenemos que la esperanza es movimiento. No se decreta ni se siente pasivamente: se acciona. Cada clase, cada tutoría, cada acompañamiento a una estudiante que lucha por permanecer es un movimiento hacia lo que aún no es, pero puede ser (Bloch, 2004).

Afirmamos que ese movimiento se construye en actos pequeños que nadie celebra pero que cambian vidas. Los titulares del pesimismo no pueden borrar lo que ocurre en el aula cuando un docente decide no rendirse. La confianza en los individuos –en nuestros estudiantes, en nosotros mismos– no es ingenua: está hecha de la memoria de haber sobrevivido a la crisis, a la violencia, a la precariedad.

Constatamos que el primer acto de esperanza es aprender a mirar. Mirar a los estudiantes como sujetos, no como expedientes. Mirar las propias trayectorias como saberes, no como meros antecedentes. Mirar la universidad pública con lucidez crítica, pero sin renunciar a ella.

La esperanza que nos sostiene no es abstracta. Se renueva en el diálogo con estudiantes, en las narrativas de quienes transformaron su vida a través de la educación, en el encuentro con exalumnos que evocan nuestras enseñanzas, en el gesto cotidiano de entrar al aula sin habernos rendido.

En un país donde la violencia cerca las aulas, seguimos enseñando. No por optimismo, sino por convicción. No desde la ingenuidad, sino desde la experiencia de que la enseñanza germina en otro tiempo. No desde la emoción, sino desde la acción.

Esa es nuestra apuesta: una pedagogía situada, crítica y esperanzadora. Una pedagogía que, a contracorriente de la violencia y la precariedad, afirma que la docencia sigue siendo hoy por hoy una actividad que orienta rumbos y posibilita transformaciones.

Referencias

Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*. Trotta.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

Colín, A. (2024) *Ser maestro em los márgenes. Trabajo docente y violência criminal em la Tierra Caliente de Michoacán*. Universidad de Guadalajara-CIESAS-Cátedra Jorge Alonso.

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2019). *Autoethnography: An overview*. Routledge.

Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Zinn, H. (2004). *You can't be neutral on a moving train*. Beacon Press.